

La autopercepción de las capacidades de los estudiantes según su origen social¹

GRET (Grup de Recerca Educació i Treball) de la Universitat Autònoma de Barcelona

Torrents, D.²

1. Introducción

El trabajo que aquí se presenta constituye un análisis de las percepciones de los estudiantes sobre sus capacidades en el entorno educativo. Concretamente trata de analizar cómo el origen social de los estudiantes influye en la percepción que afirman disponer sobre sus propias capacidades, evaluadas en dos dimensiones diferentes: la percepción sobre cómo el profesorado les ubicaría dentro del grupo clase, y la expectativas de resultados que esperan obtener al finalizar el curso en cuestión, en este caso 4º de ESO, y por lo tanto el fin de la etapa educativa obligatoria y momento de unas de las primeras elecciones educativas más importantes dentro del itinerario educativo del estado español desde la LOGSE.

Explicar las diferentes tasas de participación en los niveles educativos según origen social es, probablemente, el tema estrella de la sociología de la educación desde los años 60. El modelo de análisis que se propone trata de aportar nuevas evidencias de un posible mecanismo implicado, poniendo en relación el origen social con la autopercepción de las capacidades controlando por las propias capacidades "objetivas" del alumno y el centro donde cursa los estudios.

La percepción del alumnado sobre sus capacidades tiene obvias consecuencias en la intención de los alumnos de abandonar los estudios o de cursar Bachillerato o CFGM, una vez se gradúan de la ESO; es decir sobre qué se ven capaces de hacer y qué no. Esta situación plantea diferentes retos institucionales o pedagógicos a la hora de valorar, incentivar o corregir las percepciones de los alumnos, para así facilitar el acceso a un nivel educativo superior si se tienen las capacidades objetivas para ello. El sistema educativo se encuentra con una disfunción evidente cuando alumnos con capacidades

¹ Comunicación presentada en la I Conferencia Ibérica de Sociología de la Educación en Julio 2015 en Lisboa. Financiada por el I+D "Elecciones educativas e itinerarios formativos post-obligatorios de los jóvenes. Análisis comparativo internacional en un contexto de crisis económica (JOV16-19)" CSO2013-44540-P del Ministerio de Economía y Competitividad del estado español.

² Becario predoctoral FPU 2012

para acceder a un nivel educativo lo desestiman por qué, entre otros factores, perciben que no tienen las capacidades suficientes. Una ineficacia en el desarrollo del capital cognitivo de un país (des de un punto de vista económico), y en el camino hacia una sociedad equitativa en las oportunidades (des de un punto de vista ético). Una disfunción diferente se da en el caso de alumnos que aún teniendo unas capacidades insuficientes para cursar un nivel educativo, se "lanzan a la piscina" al sobredimensionarlas. La ineficacia aquí es sobretodo financiera.

Además, Pancer *et al* (2000) identifican para el nivel universitario que los que tienen unas percepciones más realistas sobre el encaje entre las capacidades y las exigencias que encontrarán, tendrán menos "estrés" y por lo tanto una mejor adaptación al nuevo contexto educativo que se verá traducido en un mejor rendimiento e integración.

El presente texto se divide en cuatro partes. En el siguiente punto se presentan diferentes marcos teóricos y estudios previos que analizan esta relación. A continuación en el apartado metodológico se presentan los datos, técnicas e hipótesis utilizadas. En el tercer punto encontramos los resultados del análisis, para finalmente recoger las principales conclusiones en un último apartado.

2. Fundamentación teórica.

Autores como Gambetta (1987) señalan la importancia de los puntos de decisión en un sistema educativo, para explicar las desigualdades sociales y la diferente participación en los itinerarios educativos según grupos sociales. Es principalmente en estos puntos de los itinerarios educativos dónde se producen complejos procesos de elección sobre los que se ha escrito largo y tendido (Ball, Macrae, & Maguire, 1999; Boudon, 1974; Breen, van de Werfhorst, & Jaeger, 2014; Manzo, 2006; Saturnino, 2007), y a partir de los cuáles las elecciones de los alumnos se diferencian entre ellas de forma efectivamente no aleatoria.

Hedström (2005) propone un esquema analítico sencillo para diseccionar las elecciones que toman los estudiantes en estos puntos, conocido como esquema DBO (*Desires, Beliefs and Opportunities*). Los deseos y las creencias de los individuos se conjugan con las oportunidades de acción posibles, a su vez que se articulan en una elección concreta bajo, entre otros, los postulados de la teoría elección racional (Sullivan, 2001). La

autopercepción de las capacidades es un factor que de hecho forma parte de estas creencias del estudiante, y como tal puede tener un efecto claro en las elecciones educativas al definir indirectamente las probabilidades de éxito percibidas para cada opción educativa.

Las creencias además, pueden no estar construidas racionalmente en el sentido que se ajusten de forma coherente con la evidencia que puede observar el mismo alumno, sino que pueden presentar sesgos aleatorios o sesgos sistemáticos derivados de mecanismos cognitivos o sociales (Sullivan, 2001). Esto está relacionado con el complejo debate sobre la formación de las creencias que generalmente se toman por dadas en los análisis. El origen social del individuo puede ser uno de los elementos que sesguen estos estados mentales, como defienden algunos autores como Gambetta o la línea más culturalista de Willis. Ambos sostienen que hay que introducir las creencias y los deseos en los análisis de la elección racional ya que podemos encontrarnos con diferencias sistemáticas según origen social: diferentes normas sociales, culturas en relación a la escuela (anti-escuela), actitudes respecto a la escuela (instrumental-expresiva), etc.

Otros autores, en cambio no consideran un sesgo sistemático de las creencias en función del origen social, pues no lo encuentran relevante. Para estos lo realmente importante es el punto del que parten los individuos para evitar una *demotion* social respecto a sus padres: un joven de origen social medio necesitará cursar niveles educativos superiores, a diferencia de uno de origen social bajo (Boudon, 1974; Breen & Goldthorpe, 1997). Las diferencias pues se producen en los costes y beneficios, no en las creencias y deseos sobre la escuela.

El debate sobre si las creencias varían en función del origen social no está ni mucho menos resuelto. Sullivan (2001), por ejemplo, si bien no encuentra diferencias en las actitudes, si que identifica que las clases altas sobreestiman sus capacidades educativas en comparación a los orígenes sociales más bajos. Aunque este debate se encuentra principalmente en el nivel de las creencias respecto la escuela, nada nos indica que no se puede extrapolar el debate al nivel de las creencias respecto a las propias capacidades. En definitiva, nos preguntamos sobre si las creencias entran en los cálculos racionales que hacen los individuos, o bien quedan en un segundo plano. Cabe decir que frecuentemente este acaba siendo un debate del énfasis que se le pone a distintos elementos más que un debate ontológico.

En otro rango de cosas, Boudon (1974) ofrece un esquema simple pero a la vez potente para analizar cómo funcionan las elecciones educativas y su relación con el origen social. Sostiene que las elecciones dependen de los efectos primarios del origen social que intervienen en el rendimiento del estudiante, i que acaban configurando si disponen o no de las habilidades o capacidades para tomar una elección. Pero también intervienen los efectos secundarios del origen social los cuales influyen en el análisis del cálculo coste-beneficio que realiza el individuo, más allá de las capacidades objetivas de que disponen. Des de mi punto de vista es en los efectos secundarios donde actúa nuestro objeto de análisis --la autopercepción de las capacidades-- al definir indirectamente la probabilidad de éxito de cada opción educativa, que se traduce en un cálculo coste-beneficio concreto.

Frecuentemente se considera la autopercepción de las capacidades como una *proxy* de los efectos primarios, de las capacidades objetivas del estudiante. Hay que tener cuidado con esto pues si se identifica un sesgo de estas percepciones, se estaría atribuyendo como indicador de los efectos primarios un elemento que posee una dimensión de efecto secundario, y el análisis se vería contaminado.

Que distinto origen social esté relacionado con una diferente autopercepción a igualdad de capacidades, significa que un alumno de origen social bajo evaluará diferente sus capacidades que uno de origen social alto aún teniendo unas capacidades objetivas parecidas (un mismo efecto primario). El mecanismo de la aversión al riesgo de Breen y Goldthorpe (1997), aunque no esté tomado de esta forma³, puede ofrecer una explicación cuando un estudiante de origen social alto, al pretender evitar una *demotion* social, podría sobredimensionar la percepción de sus capacidades para incrementar su grado de confianza y seguridad en los estudios, como una forma de automotivación.

Otro efecto llamado efecto *Bush*⁴ o efecto compensación (Bernardi & Cebolla, 2014), se produce cuando aún teniendo unas capacidades bajas, saben que hay disponible un

³ Hay que distinguir la interacción entre el origen social y las capacidades *en cálculo coste-beneficio* o la elección (por ejemplo: clases altas con capacidades bajas creen que ya es suficiente para cursar un nivel superior), de la interacción entre origen social y capacidades *en la percepción de las capacidades* (por ejemplo: clases altas con capacidades bajas, no perciben que tengan capacidades bajas). El efecto que produce en la elección y el que se produce en la percepción, aunque son complementarios y posiblemente son secuenciales, no son el mismo efecto y frecuentemente se confunden.

⁴ El expresidente de Estados Unidos George W. Bush, aún teniendo unas capacidades académicas bajas durante su etapa estudiantil, llegó a ser presidente pasando por una de las mejores universidades norteamericanas.

conjunto de recursos económicos, culturales o sociales derivados del contexto familiar, para poner en juego y hacer frente a las exigencias escolares, a diferencia de los que disponen otros orígenes sociales. Este efecto, además de *compensar* un nivel de capacidades determinado que es lo que proponen los autores (efecto que se produce en el cálculo coste-beneficio, al reducir los costes de cursar un nivel educativo concreto), puede también sobredimensionar la percepción de las mismas capacidades al introducir un componente de autoconfianza derivado de esta "ayuda" familiar (efecto que se produce en el nivel cognitivo).

Los mismos autores proponen otro mecanismo, de información incompleta, que se produciría al disponer de diferente información en relación a las capacidades requeridas para cursar o superar un nivel educativo. En este sentido familias que no han tenido experiencia en niveles educativos altos, pueden prever una mayor dificultad de la que en realidad es, y por lo tanto subestimar sus propias capacidades al no tener elementos de comparación, y al revés. Por otro lado, estudiantes de origen social bajo podrían subestimar sus capacidades al considerar sus experiencias personales y familiares haciendo frente a continuas dificultades, como situación más habitual que en contextos más favorecidos. Se produciría una desmotivación personal derivada de las experiencias vitales.

En otro nivel, otra posible explicación de la diferencia en las creencias podría ser que los padres y profesores evalúen diferente de acuerdo al origen social del estudiante, afectando a su propia percepción. Hay evidencia que el profesorado puede ubicar al alumno en un nivel (por ejemplo en desdoblamientos) influenciado por su origen social (Smith & Tomilson, 1989).

Estos son algunos elementos que podrían explicar una diferenciación sistemática de la autopercepción de las capacidades según origen social, de los cuales no nos proponemos dilucidar su aplicabilidad para cada uno de ellos, sino proponer diferentes líneas para interpretar y avanzar con los resultados que aquí se muestran.

3. Metodología

3.1. Modelo de análisis

El modelo de análisis con el que se trabaja pone en relación el origen social con la percepción de las propias capacidades, para contrastar si existe un sesgo sistemático por origen social. Nos preguntamos si es posible que orígenes sociales distintos valoren de forma diferente sus capacidades.

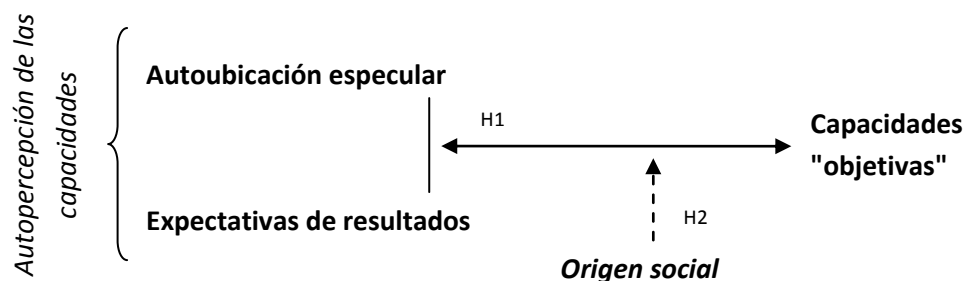
La autopercepción es analizada mediante dos dimensiones diferentes: por un lado la percepción sobre cómo creen que el profesorado les ubicaría dentro del grupo clase, lo que llamaremos *autoubicación especular* al estar construida por un reflejo de lo que piensa el profesorado. Por otro lado, la autopercepción en relación a las *expectativas de resultados* que esperan obtener los mismos alumnos al finalizar el curso en cuestión, que representa una creencia sobre las capacidades en relación a un contexto concreto (un profesorado, una política de centro, un efecto compensación familiar...).

Dos dimensiones de las creencias sobre las propias capacidades que no tienen por qué ser coincidentes, ya que una tiene un elemento especular y la otra contextual; una recoge un aspecto generalista de los resultados (ubicación en el grupo clase), y la otra un aspecto más puramente académico (calificaciones). Los datos con los que trabajamos nos impiden analizar otras dimensiones.

Se plantean dos hipótesis centrales que estructuran el análisis mismo:

- a) Por un lado, entendemos que la autopercepción de las capacidades no tiene por qué corresponderse a las capacidades objetivas del individuo. Nada indica que los individuos deban percibir y evaluar del mismo modo una capacidad objetiva parecida, ya que intervienen factores sociales y cognitivos en el proceso, que no tienen por qué responder a un proceso racional en el sentido de una evaluación consciente, deliberativa y con información suficiente. Esto pondría en alerta el uso de las percepciones de capacidades como indicador aproximativo de las capacidades objetivas.
- b) La segunda hipótesis plantea que el sesgo entre capacidades objetivas y su percepción que se identificaría en la hipótesis 1, puede estar en parte explicado por el origen social. Así individuos de diferentes orígenes sociales percibirían de forma distinta una misma capacidad objetiva. Los mecanismos que distorsionarían la percepción, se derivarían del origen social del estudiante.

Figura 1. Modelo de análisis.



3.2. Diseño de análisis

Los datos con los que trabajamos son datos primarios recogidos durante la elaboración del *ISCY Project*⁵ entre Febrero y Junio de 2014 para la ciudad de Barcelona. Es la primera fase de una investigación sobre las trayectorias formativas y laborales de los jóvenes, de una muestra de 1.764 estudiantes que cursaban 4º de ESO en 2013-14 matriculados en 27 centros públicos y privados de la ciudad de Barcelona. La investigación forma parte de un proyecto internacional de comparación entre ciudades sobre las prácticas educativas, las desigualdades educativas y las trayectorias de los jóvenes después de la escuela obligatoria. Se tomaron de forma presencial en cada grupo-clase mediante una herramienta on-line para sistematizar las respuestas, con la supervisión de un miembro del equipo investigador y del equipo docente del centro. Los estudiantes ausentes se recuperaron posteriormente a través del equipo de los centros, consiguiendo una respuesta de más del 90% de la población objetivo.

Como variables dependientes utilizamos dos indicadores de autopercepción de capacidades con matices diferentes. Para la autoubicación especular se pregunta al alumnado "¿Cómo crees que te calificarían tus profesores como estudiante?" dando como posibles respuestas una graduación no simétrica de ubicaciones dentro del grupo-clase, que puede presentar limitaciones como veremos. Para las expectativas de

⁵ *International Study of City Youth (ISCY)*. Para la ciudad de Barcelona se ha desarrollado con la financiación del Ministerio de Economía y Competitividad, en la I+D "Elecciones educativa e itinerarios post-obligatorios de los jóvenes. Análisis comparativo internacional en un contexto de crisis económica" (CSO2013-44540-P). Más información: <http://iscy.org/>

resultados, la pregunta "¿Cómo crees que te irán los estudios este año?" ofrece una graduación simétrica de cualificaciones. No llegan al 1% los casos perdidos para cada una de ellas.

Las variables independientes que recogen el origen social se han construido separando el origen ocupacional y el origen educativo. Para poder polarizar los resultados, el origen social se ha dividido en sólo dos niveles: al menos un progenitor con estudios universitarios o ningún progenitor con nivel universitario, y al menos un progenitor con una ocupación de "clase de servicio" o ningún progenitor con ocupaciones de este tipo. Para definir la clase de servicio se ha utilizado la clasificación de Goldthorpe, Erikson y Portocarero (Erikson & Goldthorpe, 1992) a partir de la clasificación estándar ISCO-08. Por razones de espacio aquí sólo se muestra el origen educativo de los padres pero los resultados para el origen ocupacional son parecidos.

En cuanto a la variable de control que ilustra las capacidades "objetivas" del alumno, se ha utilizado los resultados en la Pruebas de Competencias Básicas, unas pruebas que se aplican desde el curso 2011-12 a todo el alumnado de 4º de ESO de Catalunya, con el fin de evaluar el sistema educativo. Todo el alumnado (salvo exentos⁶) toma la misma prueba en Febrero, y es realizada de forma externa al centro. De las distintas partes de la prueba trabajamos con las de lengua catalana y matemáticas, puntuadas de 0 a 100, y de las cuales se ha calculado la media aritmética. Se ha clasificado cada alumno en percentiles de notas de acuerdo a su grupo-clase.

Es necesario advertir del entrecomillado de capacidades "objetivas", sin entrar en el denso debate sobre la evaluación de las competencias escolares, ya que estas pruebas no dejan de ser parciales, evaluando unas competencias muy concretas y muy vinculadas al aprendizaje académico, y dejando al margen un gran abanico de capacidades no evaluadas o que son evaluadas de diferente forma. Una crítica parecida la formula Carabaña (2012) apuntando que no se puede utilizar estos cuestionarios de competencias como indicadores de rendimiento escolar, y que no siempre se separan conceptualmente. No obstante es el dato más objetivo que disponemos al estar realizadas por un agente externo y centralizado, que neutraliza posibles políticas de centro en relación a las notas de los expedientes de los alumnos, a su vez que al

⁶ Algunos alumnos están exentos de realizar la prueba ya sea por el idioma o minusvalías cognitivas.

utilizarse en un análisis para un contexto escolar, no es descabellado considerar las competencias académico-escolares como los efectos primarios principales.

Por último, a nivel de técnicas utilizadas se ha realizado análisis descriptivos univariados, tablas de contingencia y comparación de medias, con el programario PASW Statistics 18.

4. Resultados. Las creencias de los estudiantes sobre sus capacidades

4.1. Creencias y ajuste a sus capacidades objetivas

El primer punto relevante es comprobar en términos generales hasta qué punto los estudiantes ajustan sus percepciones a sus capacidades. Hasta qué punto la concepción que tienen los jóvenes de sí mismos se deriva de un ajuste racional con la evidencia que pueden observar durante su performance académica. La siguiente tabla (tabla 1) muestra las respuestas a la pregunta "¿Cómo crees que te calificarían tus profesores como estudiante?". Solamente el 7,3% de los estudiantes creen que el profesor le calificaría por debajo de la media de la clase, y en cambio 9 de cada 10 alumnos creen que les ubicarían en la media o por encima de ella. Aunque se observa cierto sobre-optimismo, hay que puntualizar que la codificación de la pregunta, no es la más deseable al no ser simétrica respecto a un punto medio y por lo tanto puede ser que este sobre-optimismo dependa, en parte, de ello.

Tabla 1. Frecuencias de "¿Cómo crees que te calificarían tus profesores como estudiante?".

	Valor	Porcentaje
<i>Uno de los mejores alumnos</i>	201	11,5%
<i>Por encima de la media</i>	509	29,1%
<i>Entre la media de la clase</i>	911	52,1%
<i>Un estudiante que no lo hace bien</i>	127	7,3%
Total	1748	100%

Fuente: elaboración propia

Veamos pues otro indicador, en este caso la pregunta hace referencia a las expectativas sobre los resultados que espera obtener el estudiante. No llega al 10% los estudiantes

que creen que obtendrán algún o muchos suspensos, mientras que el grueso (70%) se encuentran en posiciones intermedias que van del aprobado a algunos notables (tabla 2). Esto encaja con las respuestas que dan los estudiantes respecto si creen que obtendrán el graduado escolar, siendo un poco más del 1,6% los que creen que no i un 9,6% los que simplemente no lo saben, mostrando incertidumbre (tabla 3). Si bien aún no conocemos aún de cuántos alumnos de esta muestra efectivamente se han graduado⁷, según las tasas de graduación que ofrece la administración catalana un 20% no se gradúa (Generalitat de Catalunya, 2012), y para la ciudad de Barcelona este porcentaje se encuentra en el 13% (Consorci d'Educació de Barcelona, 2014). Así pues efectivamente podemos observar cierto sobre-optimismo de los estudiantes, que también identifica Sullivan (2001). Es probable que la dificultad de reconocer unos malos resultados en el entorno escolar y familiar, lleve a este ligero desencaje.

Tabla 2. Frecuencias de "¿Cómo crees que te irán los estudios este año?".

	Valor	Porcentaje
<i>Creo que obtendré muy buenas notas: excelentes, notables</i>	301	17,2%
<i>Creo que obtendré buenos resultados: notables, bienes</i>	677	38,7%
<i>Creo que aprobaré</i>	604	34,5%
<i>Creo que obtendré resultados malos: algún suspenso</i>	142	8,1%
<i>Creo que obtendré resultados muy malos: muchos suspensos</i>	27	1,5%
Total	1751	100%

Fuente: elaboración propia

Tabla 3. Frecuencias de "¿Cómo crees que acabarás la ESO?".

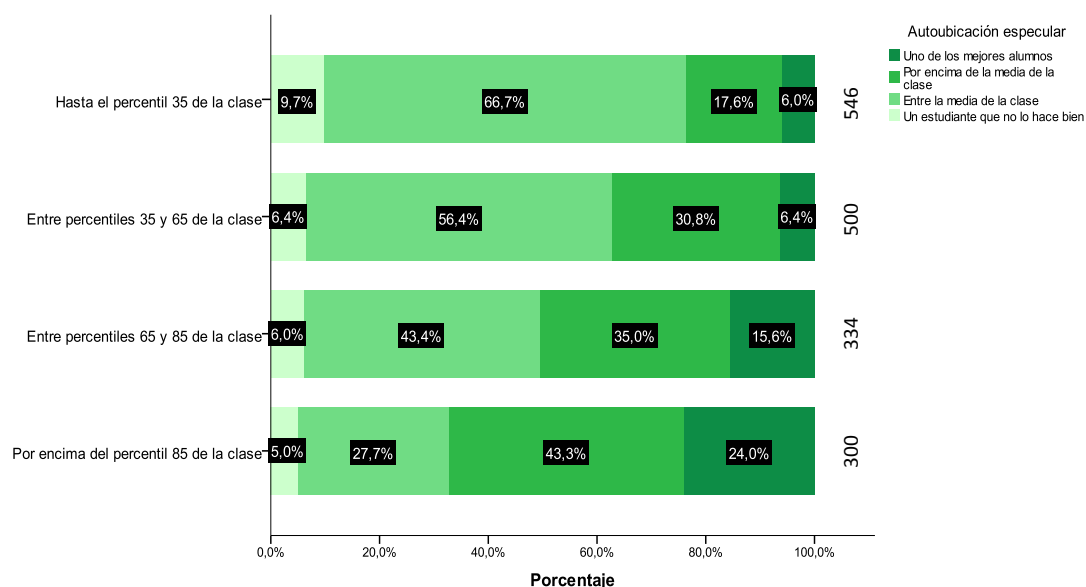
	Valor	Porcentaje
<i>No creo que acabe</i>	7	0,4%
<i>Acabaré pero seguramente sin tener el graduado</i>	20	1,2%
<i>Obtendré el graduado</i>	1541	88,9%
<i>No lo sé</i>	166	9,6%
Total	1734	100%

Fuente: elaboración propia

⁷ Los datos estarán disponibles a partir de Setiembre de 2015

¿Pero hasta que punto estas creencias se ajustan a la evidencia que pueden observar los mismos estudiantes? El siguiente gráfico muestra la relación entre las creencias sobre las capacidades y las notas obtenidas.

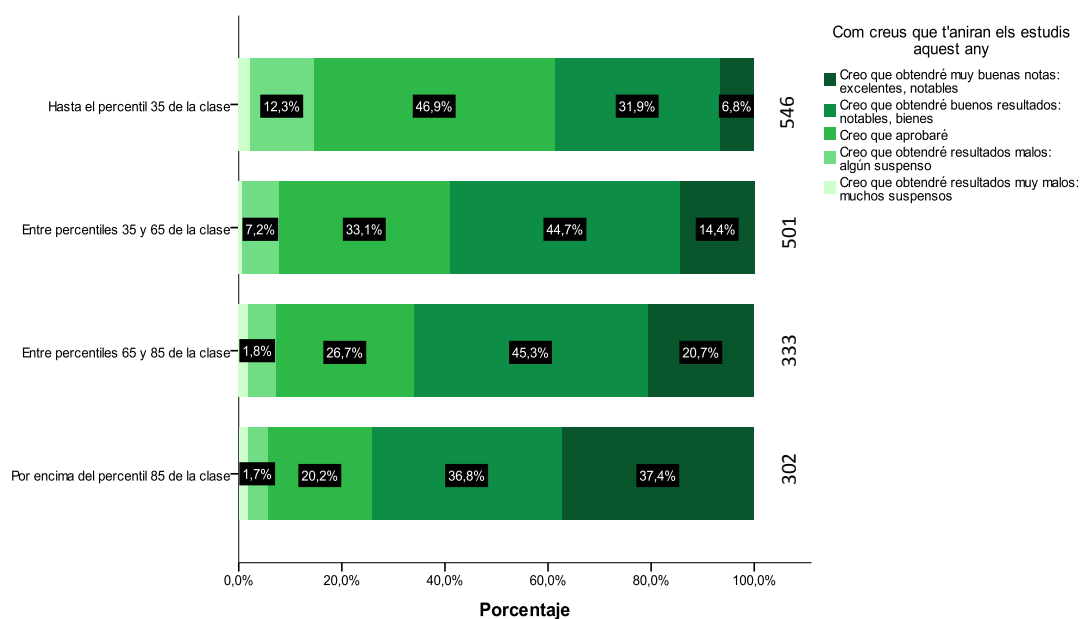
Gráfico 1. Relación entre la autoubicación especular y las capacidades objetivas dentro del grupo clase divididas en percentiles.



Fuente: elaboración propia

Observamos que de los alumnos que corresponden al 35% más rezagado de la clase, sólo un 10% cree que le ubicarían como "un estudiante que no lo hace bien", y los que se encuentran entre el 15% más avanzado de su clase, se ubicarían "por encima de la media de la clase" alrededor del 70%. A medida que aumentan las capacidades, la percepción es también mejor, aunque no hay una correspondencia perfecta improbable asimismo por el tipo de variables de las que disponemos. Así pues hay que ir con cuidado con equiparar la percepción con las capacidades reales. Otro elemento que observamos y que ya hemos mencionado es el sobre-optimismo, ya que las percepciones más negativas no representan tanto en los bajos niveles de capacidad (el 9-14% respectivamente), que las percepciones más positivas en niveles altos de capacidad (el 24-37% respectivamente). Lo mismo podemos decir del segundo indicador (gráfico 2).

Gráfico 2. Relación entre las expectativas de resultados y las capacidades objetivas dentro del grupo clase divididas en percentiles.



Fuente: elaboración propia

La media de puntuaciones que obtienen en la Prueba de Competencias Básicas (PCB) para cada una de las creencias se recoge en la siguiente tabla:

Tabla 4. Media y desviación típica de las pruebas de competencias básicas para cada uno de los niveles de las variables dependientes.

	Media en PCB	Desv. Típica.
<i>Uno de los mejores alumnos</i>	80,6	12,1
<i>Por encima de la media</i>	77,7	14,4
<i>Entre la media de la clase</i>	72,5	14,6
<i>Un estudiante que no lo hace bien</i>	72,8	14,5
<i>Creo que obtendré muy buenas notas: excelentes, notables</i>	83,1	12,1
<i>Creo que obtendré buenos resultados: notables, bienes</i>	76,2	14,4
<i>Creo que aprobaré</i>	70,4	14,6
<i>Creo que obtendré resultados malos: algún suspenso</i>	71,6	14,5

<i>Creo que obtendré resultados muy malos: muchos suspensos</i>	72,6	15,6
Total	75,1	100%

Fuente: elaboración propia

Los que muestran una autopercepción y unas expectativas sobre resultados mejores, puntúan de media más que los otros. Sin embargo entre los niveles de creencias de malos resultados la relación es inversa y puntúan más que las creencias intermedias, siendo incongruente con lo esperado.

4.2. Las autoubicación especular en función del origen social del alumno

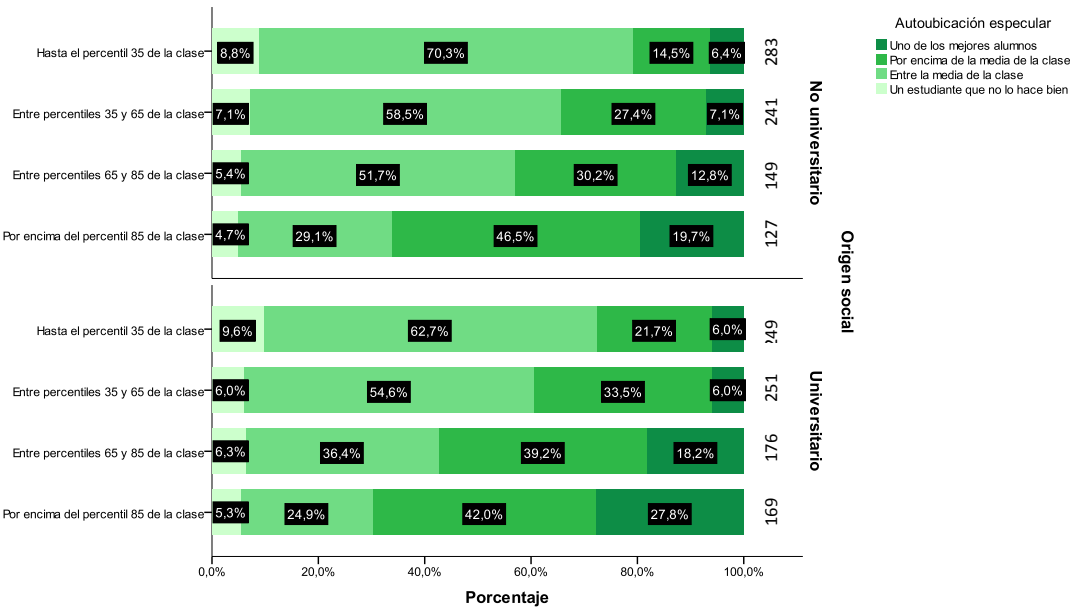
Vamos a tratar ahora de contrastar la pregunta de investigación de este análisis, identificando si existen diferencias en las creencias entre alumnos de diferente origen social. El siguiente gráfico (gráfico 3) divide la población según el nivel educativo de los padres. Aunque la distribución de la autoubicación es bastante parecida, si que encontramos un sesgo sistemático por origen, que se concreta en una sobreestimación de la percepción para los individuo de origen universitario con notas bajas, respecto a su compañeros de origen formativo no-universitario. Así, si un 27% de los alumnos de origen universitario que se encuentran entre el 35% más rezagado de la clase creen que les clasificarían por encima de la media, para los alumnos de origen no universitario el porcentaje disminuye hasta el 20%.

Pero sobre todo encontramos una subestimación de la percepción de sus capacidades para los alumnos de origen formativo más bajo pero con notas altas. Entre los que se encuentran entre el 65% y el 85% más avanzado de la clase, el 58% se ubica por encima de la media del grupo si sus padres tienen estudios universitarios, mientras que para los otros alumnos, sólo el 43%.

Si realizamos el test de medias controlando el origen social del alumno (tabla 5) destaca que la incongruencia que identificamos anteriormente para el conjunto de los alumnos, solamente se produce para los alumnos de origen social alto. Aunque estos resultados requieren de un análisis más concreto para poder explicar a qué se debe, se ofrecen algunas hipótesis que podrían dar cuenta de ello. Relacionado con la ligera sobreestimación de las percepciones de los alumnos de origen social alto que se ha

constatado, esto podría explicar-se por el hecho que los alumnos de origen social alto y capacidades bajas, no se autoubicarían tanto como "estudiantes que no lo hacen bien" debido al choque cultural y social que se produciría por su riesgo de *demotion* y por lo tanto estarían reduciendo la nota media de los alumnos de la categoría intermedia. Esto en cambio no ocurriría con los alumnos de origen bajo. Otro elemento que puede estar en juego es el sexo, que podría evidenciarse en un comportamiento diferente entre hombre y mujeres según el origen social. También la actitud en clase, más interiorizada su importancia en los alumnos de origen social alto, podría reducir la autopercepción que creen que el profesor tienen de ellos aún teniendo buenas capacidades, y por lo tanto encontraríamos alumnos con buenas capacidades pero malas percepciones. Finalmente hay que destacar que se trata de una muestra pequeña que puede producir inexactitudes. Queda para futuras ocasiones el desarrollo de estas hipótesis.

Gráfico 3. Relación entre la autoubicación especular y las capacidades objetivas dentro del grupo clase divididas en percentiles, según origen social.



Fuente: elaboración propia

Tabla 5. Media y desviación típica de las pruebas de competencias básicas para cada uno de los niveles de autoubicación especular, según origen social.

Origen social universitario		Origen social no universitario	
Media en PCB	Desv. Típica.	Media en PCB	Desv. Típica.

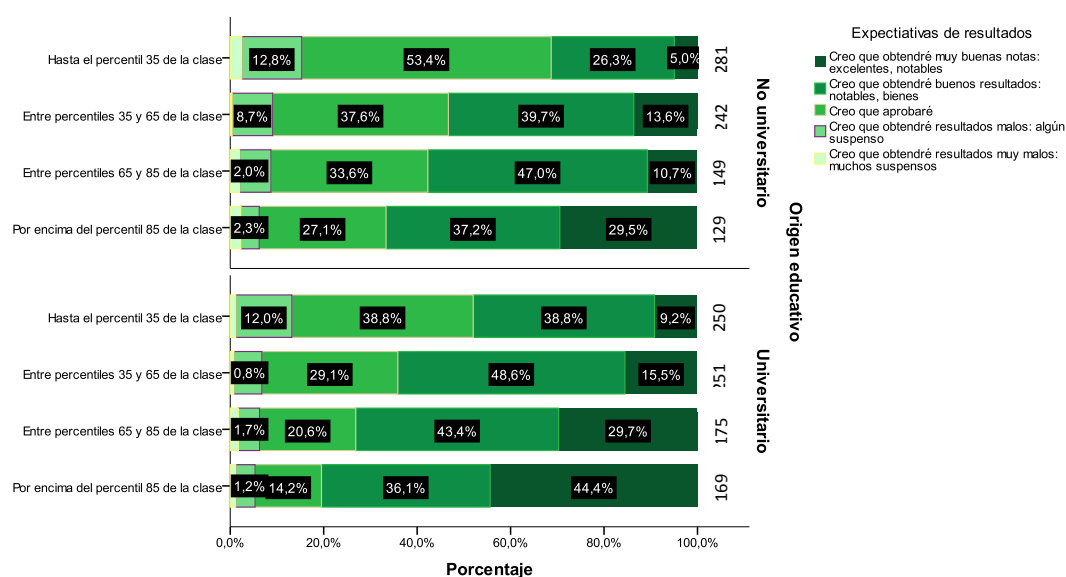
<i>Uno de los mejores alumnos</i>	85,1	11,8	74,6	18,9
<i>Por encima de la media</i>	81,0	12,6	73,6	16,5
<i>Entre la media de la clase</i>	76,6	11,6	69,0	14,9
<i>Un estudiante que no lo hace bien</i>	78,2	12,9	67,7	15,7
Total	79,2	12,4	70,7	16,0

Fuente: elaboración propia

4.3. Las expectativas de resultados en función del origen social del alumno.

Analizamos el segundo indicador de las creencias, que hace referencia a las expectativas sobre los resultados que obtendrán al final del curso. Aunque los alumnos siguen un patrón parecido independientemente del origen social, son claras algunas diferencias (gráfico 4). Los alumnos de origen social más bajo con notas altas, subestiman sus resultados en comparación con sus compañeros de origen social alto. Un 80% de los alumnos de origen social alto, que se encuentran entre el 15% mejor de su clase, creen que obtendrán buenas o muy buenas notas. En cambio entre los de origen social bajo, el porcentaje se reduce hasta el 65%. Por el otro lado, entre el 35% más rezagado de la clase, un 50% cree que obtendrá buenas o muy buenas notas si proviene de un origen social alto, mientras que para los otros alumnos el porcentaje se sitúa en el 30%.

Gráfico 4. Relación entre las expectativas de resultados y las capacidades objetivas dentro del grupo clase divididas en percentiles, según origen social.



Fuente: elaboración propia

Cabe destacar que a diferencia del indicador de autoubicación especular donde la desigualdad de origen social se encuentra sobre todo entre los que tienen notas altas, para las expectativas de resultados la desigualdad entre los que tienen notas bajas es también relevante. Esto es a si por la dimensión a la que hace referencia cada uno de los indicadores, siendo el segundo más a corto plazo y no de presente, con tiempo para el re-ajuste o corrección y por lo tanto explicaría la sobreestimación de los de origen social alto con notas bajas. Además la expectativa de resultados en términos de notas, puede no corresponderse con la percepción de habilidades en general en un contexto de grupo-clase, es decir que en el segundo indicador puede estar actuando un efecto compensación que acentúa la desigualdad entre los que tienen notas bajas. Los hijos de origen social alto con capacidades bajas, creen que podrán obtener mejores notas por la ayuda familiar, la compensación familiar que tendrán a corto plazo (profesor particular, horas de deberes, ambiente de estudio...).

Si realizamos el test de medias de las notas de las pruebas, controlando el origen social del alumno, destaca que para esta variable la incongruencia que identificábamos para el conjunto de los alumnos (la que la nota media para expectativas más negativas era más elevada que la de expectativas más positivas), se da en todos los grupos de origen social, aunque la diferencia es mucho más acentuada en el grupo de origen social alto. No podemos ofrecer por ahora una explicación a ello.

Tabla 6. Media y desviación típica de las pruebas de competencias básicas para cada uno de los niveles de expectativas de resultados, según origen social.

	Origen social universitario		Origen social no universitario	
	Media en PCB	Desv. Típica.	Media en PCB	Desv. Típica.
<i>Creo que obtendré muy buenas notas: excelentes, notables</i>	85,5	9,6	78,8	15,1
<i>Creo que obtendré buenos resultados: notables, bienes</i>	79,3	11,8	72,6	16,1
<i>Creo que aprobaré</i>	74,7	13,3	67,4	14,9
<i>Creo que obtendré resultados malos: algún suspenso</i>	75,4	12,6	68,5	15,4
<i>Creo que obtendré resultados muy malos: muchos suspensos</i>	79,5	14,6	69,8	14,4
Total	79,2	12,5	70,8	15,8

5. Conclusiones

Para concluir veamos cómo se han respondido las hipótesis que se han planteado en su momento. Efectivamente podemos observar que no existe una correlación perfecta entre creencias y capacidades objetivas. Aunque es cierto que hay una tendencia positiva, a mayor capacidad mejor autopercepción, tenemos que ir con cuidado al equipararlas. Existe un sesgo de los estudiantes en cómo perciben sus capacidades, un sesgo que, hay que decir, es esperable teniendo en cuenta el tipo de variables con las que trabajamos: un solo indicador de capacidad puntual en el tiempo y concreto en su dimensión y unas variables dependientes no simétricas. De este sesgo se ha identificado un patrón leve pero concreto hacia la sobre-estimación, es decir la tendencia a percibir unas capacidades como mejores de lo que en realidad son.

Con la segunda hipótesis nos planteábamos que en este sesgo entre capacidades y percepción podría estar actuando el origen social del alumno. Para los dos indicadores de autopercepción observamos que si bien los alumnos de diferente origen social presentan un patrón parecido, el sesgo se concreta en una sobreestimación de las notas para las clases altas y una subestimación de las notas para las clases bajas, para un mismo nivel de capacidades objetivas. Los mismos resultados se observan tanto por el origen educativo como el origen ocupacional del individuo, aunque sólo se muestran los primeros por razones de espacio.

Para futuras ocasiones se ha abierto un importante interrogante en relación a la incongruencia observada en las medias de notas, para los que tienen una autopercepción peor. Concretamente para los de clase alta que puntúan más elevado que los alumnos de la misma clase con una autopercepción mejor. Así mismo, hay que introducir la dimensión del sexo en estos análisis, pues el sesgo en la percepción que se puede producir entre hombres y mujeres puede ser relevante del mismo modo que lo es el origen social tal cómo identifica Sullivan (2001), pudiendo incluso interaccionar con este último.

En todo caso, con los resultados exploratorios que se han presentado aquí no cabe duda que diferente origen social puede significar diferente autopercepción, aún presentando un nivel de capacidad objetiva parecido. Diferentes mecanismos de origen social están actuando, y no es difícil pensar en un probable impacto en las elecciones educativas post-obligatorias que podrían constituirse como una fuente de desigualdad importante.

6. Bibliografía.

- Ball, S. J., Macrae, S., & Maguire, M. (1999). Young lives, diverse choices and imagined futures in an education and training market. *International Journal of Inclusive Education*, 3(3), 195–224. doi:10.1080/136031199285002
- Bernardi, F., & Cebolla, H. (2014). Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas / Social Class and School Performance as Predictors of Educational Paths in Spain. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 3–22. doi:10.5477/cis/reis.146.3
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity and social inequality: changing propsects in western society*. New York: Wiley.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. (1997). Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality & Society*, (9), 273 – 305.
- Breen, R., Van de Werfhorst, H. G., & Jaeger, M. M. (2014). Deciding under Doubt: A Theory of Risk Aversion, Time Discounting Preferences, and Educational Decision-making. *European Sociological Review*, 30(2), 258–270. doi:10.1093/esr/jcu039
- Carabaña, J. (2012). Debilidades de PISA y errores en la atribución de fracaso escolar académico. In M. Puelles (Ed.), *El fracaso escolar en el estado de las autonomías*. (pp. 155–181). Madrid: Wolters Kluwer.
- Consorci d'Educació de Barcelona. (2014). *L'escolarització a la ciutat de Barcelona Curs 2013-2014*. Barcelona.
- Erikson, R., & Goldthorpe, J. (1992). *The Constant Flux*. Oxford: Clarendon Press.

- Gambetta, D. (1987). *Were they pushed or did they jump?* Londres: Cambridge University Press.
- Generalitat de Catalunya. (2012). *Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar. Pla per la reducció del fracàs escolar a Catalunya 2012-2018*. Barcelona.
- Hedström, P. (2005). *Dissecting the Social. On the Principles of Analytical Sociology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Manzo, G. (2006). "Generative Mechanisms and Multivariate Statistical Analysis: Modeling Educational Opportunity Inequality with a Multi-Matrix Log-Linear Topological Model: Contributions and Limitations". *Quality & Quantity*, 40(5), 721–758. doi:10.1007/s11135-005-3963-3
- Pancer, S., Hunsberger, B., Pratt, M., & Alisat, S. (2000). Cognitive complexity of expectations and adjustment to university in the first year. *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 38–57.
- Saturnino, J. (2007). Clase social , género y desigualdad de oportunidades educativas 1. *Revista de Educación*, 342(1), 287–306.
- Smith, D. J., & Tomilson, S. (1989). *The School Effect: a study of multiracial comprehensives*. London: Policy Studies Institute.
- Sullivan, A. (2001). Students as Rational Decision-makers: The Question of Beliefs and Desires. Oxford. Retrieved from <http://www.sociology.ox.ac.uk/swps/2001-02.html>